

Experiencias de corporeidad: comprensiones desde la experiencia vivida de los niños en su trayectoria vital

Experiences of corporeality: understandings from the lived experience of children in their life path

Recibido: 12-09-2023

Aceptado: 17-04-2024

Publicado: 23-05-2024

Luz Adiola Peláez-Loaiza 

Universidad Católica de Manizales, Colombia.

Autor de correspondencia: luzadioladoctorado@gmail.com

Gloria Del Carmen Tobón-Vásquez 

Universidad Católica de Manizales, Colombia.

Juan Crisóstomo Izaguirre Ruíz 

Universidad Católica de Manizales, Colombia.

Resumen

Objetivo: abordar la corporeidad en trayectorias vitales de niños en una escuela pública colombiana, resaltando su contribución al conocimiento educativo. **Metodología:** novedosa, fusionando la fenomenología hermenéutica de Van Manen con la estética cotidiana de Mandoki y la estética expandida de Noguera, para profundizar en las experiencias de corporeidad mediante la observación cercana, haciendo uso de anécdotas y análisis temático de una muestra intencionada de 8 estudiantes. Este enfoque permitió una comprensión rica y multidimensional de la corporeidad como corpografía y corpología, superando los dualismos cuerpo-mente y destacando la corporeidad como integración de sentir, estar y ser. Las fases de la investigación incluyeron la recopilación de experiencias vividas, análisis comprensivo en múltiples niveles, y la creación de textos fenomenológicos, proporcionando una caracterización detallada de la muestra y sus trayectorias vitales. **Resultados:** subrayan la importancia de incorporar la corporeidad en la educación, proponiendo una metodología que visibiliza la expresión corporal y la subjetividad, enriqueciéndose de esta manera la interacción maestro-estudiante.

Cómo citar este artículo (APA): Peláez-Loaiza, L., Tobón-Vásquez, G., & Izaguirre-Ruiz, J. (2024). Experiencias de corporeidad: comprensiones desde la experiencia vivida de los niños en su trayectoria vital. *Educación y Humanismo*, 26(47), 44-67. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6823>



Diferenciándose de otras metodologías por capturar la complejidad de las experiencias corporales, esta investigación sugiere nuevos caminos para mejorar la praxis educativa. **Conclusiones:** apuntan a una comprensión más profunda de la corporeidad, instando a métodos educativos que reconozcan la integralidad del ser y fomenten prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad de experiencias corporales y subjetivas de los niños.

Palabras clave: cuerpo, corporeidad, experiencia, trayectorias vitales, escuela.

Abstract

Objective: this study aimed to explore corporeality in the life trajectories of children at a Colombian public school, highlighting its contribution to educational knowledge. **Methodology:** was employed, merging van Manen's hermeneutic phenomenology with Mandoki's everyday aesthetics and Noguera's expanded aesthetics, to delve into experiences of corporeality through close observation, Use anecdotes, and thematic analysis of a purposeful sample of 8 students. This approach enabled a rich and multidimensional understanding of corporeality as corpography and corpology, overcoming body-mind dualisms and emphasizing corporeality as an integration of feeling, being, and existing. The phases of the research included the collection of lived experiences, comprehensive analysis at multiple levels, and the creation of phenomenological texts, providing a detailed characterization of the sample and their life trajectories. **Results:** underline the importance of incorporating corporeality in education, proposing a methodology that makes visible bodily expression and subjectivity, thereby enriching teacher-student interaction. Differentiating from other methodologies by capturing the complexity of bodily experiences, this research suggests new pathways for improving educational praxis. **Conclusions:** point to a deeper understanding of corporeality, urging educational methods that recognize the wholeness of being and promote pedagogical practices that respond to the diversity of bodily and subjective experiences of children.

Keywords: body, corporeality, experience, vital trajectories, school.

Introduction

En la reflexión que realizo sobre la praxis educativa puesta en práctica en la escuela donde despliego mi ejercicio docente, encuentro que el cuerpo es invisibilizado por prácticas cotidianas e instituidas que se centran en la educación de la mente subvalorando lo corpóreo, la sensibilidad y la experiencia del sujeto; tal como lo expresa [Ortiz-Chalarca y Cardona-González \(2020\)](#): “La Educación hoy fragmenta las comprensiones del cuerpo...” (p. 2) De esta manera, la experiencia vivida del estudiante es desconocida y negada en el proceso educativo desligando sus trayectorias vitales y su contexto fundante ([Dewey, 1998](#); [Rousseau, 2011](#)); existe una división del sujeto desde un conocimiento organizado en disciplinas y centrado en lo cognitivo ([Foucault, 2023](#); [Habermas, 2012](#)); la Escuela ha sido un lugar de disciplinamiento del cuerpo, de control somático y domesticación de la corporeidad ([Foucault, 2023](#); [Bourdieu, 1998](#); [2007](#); [2020](#)).

Pero, también en mi reflexión, encuentro que a pesar de esta situación que afecta la formación de la corporeidad del niño y la niña en los procesos escolares, la escuela puede ser un espacio de oportunidad para el sujeto vulnerado-vulnerable del contexto socio-cultural próximo porque ella representa una experiencia esperanzadora para dar *sentidos* a

la existencia del sujeto, ya que allí ocurre el *encuentro intercorporal* como acontecimiento estético cotidiano y expandido con sus pares.

Desde esta mirada me interrogo sobre los significados de la experiencia de corporeidad en los niños y niñas de la escuela, sobre los sentidos de su experiencia vivida en trayectorias vitales cargadas de acontecimientos que han moldeado su corporeidad, su existencia, que me muestra un cuerpo propio singular, único, en expectativa de vida. Mi pretensión es alcanzar conocimientos profundos sobre las experiencias de corporeidad de mis estudiantes. Así, el objetivo que construí a partir de esta reflexión, se basa en comprender las experiencias de corporeidad en las trayectorias vitales de los niños de la Escuela Sadequi de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, en el Municipio de Quimbaya, Quindío, en Colombia.

Como componente teórico necesario para entender la corporeidad, se desarrolló un recorrido histórico para reconocer las principales percepciones acerca del cuerpo que han marcado la cultura occidental en los diferentes momentos de su historia. Allí encontré que el dualismo no solo ha marcado la filosofía y la religión en la cultura occidental, también ha marcado profundamente el ser: el cuerpo. Encontré cómo surgieron disidencias (Nietzsche, 2011; 2019; Marx, 2004; 2008; Husserl, 2013; 2016) que buscaron superar esta visión dualista de la realidad propendiendo por la elaboración de un pensamiento integrador, no reduccionista. Este es el sustento que nutre los intentos de recuperar el protagonismo del cuerpo en todos los procesos mundo vitales del sujeto, su importancia en la significatividad de la experiencia y el sentido de la sensibilidad estética de la cotidianidad relacional con el otro y con lo otro. Esta disidencia es la fuente que nutre perspectivas como la de Merleau-Ponty (1994), quien nos habla del *cuerpo propio*; Noguera (2000) y Noguera et al. (2020) quienes perciben el cuerpo como creación de la tierra; y Gallo (2009; 2011), quien desarrolla una perspectiva poética del cuerpo como sensibilidad indivisible.

Desde este contexto teórico que propende por una visión no reduccionista del cuerpo y de la realidad emerge la *Corporeidad* como concepto dentro de la fenomenología que desarrolla Merleau-Ponty (1994). Para este autor la corporeidad se comprende desde el concepto de *quiasmo*, que conjunta lo visible y lo invisible, tal como en una moneda se encuentran juntos el reverso y el anverso formando una sola realidad. La corporeidad desde esta mirada fenomenológica nos muestra un espíritu encarnado y un cuerpo subjetivado, ambos al mismo tiempo en la realidad corpórea del sujeto. Después de Merleau-Ponty (1994) y a partir del mismo fundamento teórico no reduccionista, son relevantes los discursos sobre la corporeidad de autores como Duch & Melich (2005), quienes exponen una visión de la corporeidad como construcción simbólica dentro de una cultura; Paredes (2002), que presenta una reflexión de la corporeidad como la trayectoria del sujeto en su historicidad; Van Manen (2003; 2016), quien expone una reflexión de la corporeidad como *cuerpo vivido*; y Gallo (2009), quien presenta una visión de la corporeidad como expresión simbólica del cuerpo como persona humana. De esta manera se instala un corpus de reflexión sobre la corporeidad que fundamenta mi indagación.

Dentro del entramado de la corporeidad, la categoría *Experiencia* representa su sustento vital. Para el trabajo investigativo que realizo, esta constituye el piso epistemológico que lo sustenta y valida. Pero no se trata de la experiencia como procedimiento dentro del método

científico moderno, sino como apertura del cuerpo al mundo de la vida de manera estética. En esta perspectiva vinculo la postura de Mandoki (2006), quien, desde un enfoque socio-estético, asume la experiencia como *estesis*, es decir, como sensibilidad o condición de abertura o permeabilidad del sujeto al contexto en que está inmerso. El autor plantea una mirada abierta de la estética para abarcar en este campo también lo cotidiano del sujeto, especialmente su propio cuerpo.

Finalmente, articulo la experiencia desde el contexto espaciotemporal del sujeto, es decir, desde una trayectoria vital que la sustenta y le da sentido; asumo la categoría *Trayectoria vital* desde el enfoque del *curso de la vida*¹. Las trayectorias vitales se insertan como un eje organizador que facilita el análisis de las historias de vida, cuya pretensión es establecer la relación entre las vidas individuales de las personas y los acontecimientos sociales e históricos que han ocurrido en determinados lapsos de tiempo. Los principales elementos teóricos del enfoque del *curso de la vida* se encuentran, principalmente, en los estudios de Elder (1991; 2002; 2006) y Elder & Giele (2009) que han servido para las indagaciones de Blanco (2011) y Roberti (2017), las cuales resultan importantes ya que profundizan en la aplicación y comprensión del concepto de trayectorias vitales dentro de contextos sociológicos específicos, analizando cómo las experiencias personales se entrelazan con los marcos sociales e históricos más amplios. Roberti (2017), en particular, ofrece una revisión crítica y exhaustiva de las perspectivas sociológicas sobre las trayectorias vitales, destacando los usos, significados y potencialidades de esta aproximación para entender la complejidad de la vida social y los procesos individuales en constante cambio.

La integración de la categoría *Trayectorias vitales* en la investigación sobre corporeidad y experiencia es fundamental para comprender la dimensión longitudinal y contextual de cómo los individuos experimentan y conceptualizan su corporeidad a lo largo de sus vidas. Al añadir esta dimensión, se abre una perspectiva dinámica que permite explorar cómo las transiciones vitales y los contextos socioculturales influyen en la percepción del cuerpo y su relación con el entorno. Este enfoque revela la corporeidad como un proceso evolutivo, marcado por la acumulación de experiencias y su interacción con factores sociales, culturales y políticos. La inclusión de *Trayectorias vitales* propone ampliar el conocimiento existente y fomentar la creación de nuevas comprensiones sobre la interrelación entre el cuerpo, la identidad y el entorno a lo largo del tiempo, destacando la importancia de considerar la historicidad personal y colectiva en el estudio de la corporeidad.

Revisión de Literatura

Realicé una revisión bibliográfica en busca de estudios que abordaran las categorías Corporeidad, Experiencia y Trayectorias vitales en referencia a la educación, no de manera aislada, sino como triada de indagación. Para ello tomé en cuenta las producciones de los últimos cinco años existentes en las bases de datos *Scopus*, *Redalyc* y *SciELO*. Seleccioné conscientemente estas bases de datos, guiado por criterios que valoran la calidad, relevancia

¹ Como perspectiva metodológica tiene sus orígenes en la década de los años setenta en los Estados Unidos. Su pretensión vincula varias disciplinas y exalta las historias de vida como una estrategia para comprender la vida de cada sujeto en unidad con los acontecimientos espaciotemporales que lo rodean.

temática y accesibilidad de las investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales. *Scopus* fue elegida por su amplia cobertura y reconocimiento internacional de publicaciones de alta calidad. *Redalyc* y *Scielo*, por su parte, fueron fundamentales para incorporar investigaciones en español y portugués, reflejando mi intención de abarcar perspectivas académicas iberoamericanas y asegurando una representación diversa en términos lingüísticos y culturales.

Aunque no se especifican inicialmente los países e idiomas de las publicaciones consultadas, el enfoque de la revisión bibliográfica se centró en capturar un espectro amplio de contribuciones académicas que trascienden las barreras lingüísticas, centrando la atención en trabajos publicados principalmente en inglés, español y portugués. Esta estrategia permitió acceder a un corpus de literatura que no solo es geográficamente inclusivo sino también temáticamente relevante para comprender las experiencias de corporeidad en contextos educativos, reforzando así el fundamento teórico y metodológico de mi investigación.

Sintetizo los resultados de la revisión bibliográfica en 3 afirmaciones:

1. Encontré abundante bibliografía sobre el cuerpo y la corporeidad, pero sin referencia directa a las categorías *Experiencia* y *Trayectorias vitales*. De esto destacan los estudios de:

[Barbosa et al. \(2019\)](#), [Contreras \(2021\)](#), [Rivera \(2018\)](#), y [Navarrete \(2021\)](#), quienes desarrollaron indagaciones que buscaron articular la corporeidad con la estética, la danza, el proceso educativo, el discurso en un reclusorio.

[Mosquera et al. \(2016\)](#), [Arcila \(2015\)](#), [Águila y López \(2019\)](#) y [González-Plate y Sepúlveda \(2021\)](#), quienes indagaron acerca del desarrollo corporal, la inclusión del discurso de la corporeidad en la educación física, el cuerpo y la estética, la dimensión corporal y la discapacidad.

2. Encontré pocos estudios que hicieran referencia a las categorías «Corporeidad» y *Trayectorias vitales* unidas como diada de indagación:

[Rodríguez \(2016\)](#), [Ortega y Villa \(2021\)](#), [Tranier et al. \(2020\)](#), [Marín \(2015\)](#). Las temáticas giran sobre el género y la mujer y solo dos de ellos incluyen el tema educativo; de igual forma, la mitad de estos estudios toman la modalidad *Trayectorias vitales* sin profundizarla ni incorporarla en su desarrollo como categoría fundante.

3. Finalmente, no encontré estudios que incluyeran las categorías *Corporeidad*, *Experiencia* y *Trayectorias vitales*, relacionadas en una triada de indagación. Esto muestra la necesidad de explorar a través de estudios desde diferentes disciplinas las relaciones entre estas, siendo ello una oportunidad para la ampliación del conocimiento existente o la creación de nuevos saberes. No obstante, si encontré algunos estudios en referencia a la relación entre *Corporeidad* y *Experiencia*. De estos puntos se destacan:

Los estudios de [Battán \(2012\)](#) *Corporeidad y Experiencia*, y [Battán \(2015\)](#) *Corporeidad y experiencia: una relectura desde la perspectiva de la encarnación (embodiment)*, el cual se centra en explorar la relación entre el cuerpo y la

experiencia vivida, examinando cómo la corporeidad es configurada por las experiencias personales y sociales, utilizando el método biográfico narrativo para comprender las vivencias de los individuos en su contexto. En ese mismo sentido, [Piedrahita & Muñoz \(2018\)](#) en *La Corporeidad del Maestro: Diálogos a Partir de la Experiencia*, investiga cómo la experiencia vivida de los maestros influye en la configuración de sus cuerpos, a través de narrativas personales que revelan la interacción entre prácticas corporales y experiencias educativas, utilizando entrevistas y diálogos para desentrañar esta relación.

Formulación o delimitación del problema

En la reflexión sobre mi praxis educativa he comprendido cómo muchas de las prácticas cotidianas en el aula invisibilizan el cuerpo y privilegian una educación de la mente. Esta invisibilización opera no solo desde los instrumentos normativos institucionales (Manual de Convivencia y Proyecto Educativo Institucional), sino también desde el lenguaje y la expresión corporal que mostramos como docentes a nuestros estudiantes: desconocemos sus experiencias -lo que sienten y lo que han vivido, su contexto- rechazamos sus expresiones espontáneas -sus formas de ser- negamos su corporeidad imponiendo una sola forma de *Ser y Estar* ([Merleau-Ponty, 1994](#); [Foucault, 2023](#); [Noguera, 2003](#)). Para [Noguera \(2000\)](#), “...uno de los fenómenos que ha acelerado la crisis de la escuela tradicional, ha sido su alejamiento del mundo de la vida cotidiana ...” (p. 62).

El desconocimiento de la circunstancia particular de cada estudiante nos ha llevado al desarrollo de una educación homogénea que impone un formato también al cuerpo de cada sujeto. De aquí se desprende una educación fragmentada en disciplinas y centrada en el aspecto instrumental; también la educación física opera desde esta lógica centrándose en la competencia motriz para el deporte competitivo desechando aquellas experiencias que vinculan al niño con el entorno, con el otro, en la sensibilidad estética de la vida ([Bourdieu, 1998](#); [Dewey, 1998](#); [Foucault, 2023](#)). Así, logro percibir cómo la educación se proyecta hacia la estandarización de las formas de *ser y estar* en el mundo y que [Mallarino \(2017\)](#) expone como una “cultura somática” (p. 71) que se agencia a través de instrumentos fundamentales de la Institución Escolar.

Esta situación problemática que pone en crisis mi praxis educativa me incita sensiblemente en apuestas investigativas por el reconocimiento del cuerpo del niño en el espacio escolar en la perspectiva de [Noguera \(2000\)](#), quien dice:

Recuperar el cuerpo, es recuperar la dimensión de lo lúdico, de lo erótico, de lo visual, lo táctil, lo sensible, en todas sus formas de ser, es decir como lenguajes que manifiestan lo que se es, a través del deseo y del sueño. (p. 114)

A partir de este planteamiento surge una pregunta que recoge mi interés gnoseológico sobre el cuerpo y la corporeidad de los niños y las niñas de mi escuela:

¿Cuáles son las experiencias de corporeidad en las trayectorias vitales de los niños de la Escuela Sadequi de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, en el Municipio de Quimbaya, Quindío, en Colombia?

Formulada a partir de un objetivo general:

Comprender las experiencias de corporeidad en las trayectorias vitales de los niños de la Escuela Sadequi de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, en el Municipio de Quimbaya, Quindío, en Colombia.

Y los siguientes objetivos específicos:

- Describir la experiencia vivida en las trayectorias vitales de los estudiantes participantes en la investigación a partir de la observación cercana de sus cuerpos mientras conversan dibujando y dibujan conversando (*corpografías*).
- Interpretar las experiencias vividas en las trayectorias vitales de los estudiantes participantes en la investigación a partir de las anécdotas que emergen de sus conversaciones sobre experiencias vividas mientras dibujan (*corpologías*).
- Reflexionar sobre las experiencias de corporeidad en las trayectorias vitales de los estudiantes participantes en la investigación a partir del análisis temático y la creación del texto fenomenológico en conexión pedagógica.
- Describir - Interpretar - Reflexionar sobre la experiencia vivida para comprender la corporeidad de los niños y las niñas.

Método

Planteo este trabajo desde el paradigma investigativo de tipo interpretativo-comprensivo (Denzin & Yvonna, 2012; Elseiver, 2019; Méndez, 2020), utilizando un enfoque cualitativo de investigación y la metodología fenomenológico-hermeneútica de Max Van Manen (2003; 2016), o fenomenología de la práctica. También incluí elementos teóricos de las perspectivas estéticas de Mandoki (2006) y Noguera et al. (2020), estética cotidiana o prosaica y estética expandida respectivamente.

La elección de este paradigma y el enfoque fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2003; 2016), complementada con las perspectivas estéticas de Mandoki (2006) y Noguera et al. (2020), responde a la necesidad de capturar la riqueza y complejidad de las experiencias vividas relacionadas con la corporeidad en el ámbito educativo. Este enfoque permite una inmersión profunda en las realidades subjetivas, destacando la importancia de las experiencias estéticas cotidianas y expandidas en la formación de la identidad y la percepción del entorno. Esta metodología facilita un análisis detallado y contextual de cómo se vive y se da sentido a la corporeidad, privilegiando el entendimiento sobre la generalización y enfatizando la integralidad del ser en los procesos educativos.

En mi caso, las experiencias de corporeidad muestran las marcas, las huellas² que han dibujado los acontecimientos sobre los cuerpos de los niños y las niñas de la escuela Sadequi y constituyen un fenómeno difícil de captar o capturar a través de modelos matemáticos. Estas experiencias muestran subjetividades a veces ocultas, invisibles, en claroscuros que

² Al hablar de marcas y huellas en el cuerpo hago referencia no solo al aspecto físico (las cicatrices), sino también a aspectos subjetivos que quedan como recuerdos, a veces traumáticos, que moldean nuestra forma de ser y estar en el mundo.

solo se pueden percibir y comprender desde la mirada subjetiva de un investigador implicado que comparte sus experiencias vividas respetuosamente.

Las singularidades que muestran los cuerpos es lo que busco describir comprensivamente utilizando elementos del modelo octádico que [Mandoki \(2006\)](#) asume como una forma comprensiva y analítica de la estesis de los sujetos en las relaciones cotidianas que experimentan a través de flujos de energía (dramática) y del modo como se expresan (retórica). La dramática se refiere a las actitudes del sujeto que fluyen y se expresan corporalmente de manera dialógica utilizando cuatro modalidades: proxémica (cercanía), cinética (movimiento), enfática (énfasis) y fluxión (desenvolvimiento) ([Mandoki, 2006](#)). Por su parte, la retórica hace referencia a los canales o medios corporales para comunicar las actitudes. [Mandoki \(2006\)](#) los llama *registros* y los clasifica así: “léxico, somático, acústico y escópico” (p. 23). También vinculo elementos teóricos desde la mirada de la estética expandida interpretada por [Noguera et al. \(2020\)](#) que me permiten asumir el cuerpo como «geodiseño».

El proceso metodológico que construyo fluye por varios momentos que evidencian diferentes actitudes propias como investigadora en un proceso de comprensión que parte del *fenómeno* tal como se presentó, hasta el descubrimiento de los sentidos de dicho «fenómeno» y la correspondiente elaboración reflexiva-pedagógica.

En este estudio, se trabajó con una muestra intencionada de 8 participantes, compuesta por 6 niñas y 2 niños, estudiantes de la Escuela Sadequi de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta en Quimbaya, Quindío, Colombia. Esta selección permitió una inmersión profunda en las experiencias vividas de los estudiantes en relación con su corporeidad, experiencia y trayectorias vitales. La diferenciación en la composición de género de la muestra refleja una limitación en términos de representatividad, pero a su vez, proporciona una oportunidad única para explorar las experiencias de corporeidad desde perspectivas diversificadas. Cada estudiante, es identificado como Estudiante 1, Estudiante 2, etc., en la pesquisa de preservar su anonimato. Fueron seleccionados en función de la riqueza y profundidad de sus experiencias vividas, contribuyendo significativamente al objetivo del estudio de comprender la corporeidad en sus trayectorias vitales. Es preciso aclarar que, de los 8 casos, establecí 4 grupos con afinidad en la experiencia vivida y con estructuras de sentido relacionadas con experiencias de marca somática o cicatrices físicas ocasionadas por un accidente, afectación por el Covid-19, pérdida de un ser querido y ausencia de los padres.

A continuación, se exponen los momentos de la metodología.

Reducción fenomenológica (Epojé)

Según [Van Manen \(2016\)](#), “La idea básica de la epojé y la reducción es retornar al mundo tal y como lo vivimos en actitud natural” (p. 252). Este enfoque se centra en el fenómeno tal como se presenta, en la experiencia vivida en su apertura. Al exponerme frente a la experiencia vivida del cuerpo de los niños y las niñas de la escuela busqué adoptar una actitud de presencia y conciencia, dejando de lado toda preconcepción, todo prejuicio, para capturar la singularidad de la experiencia que se muestra corporalmente.

Recoger la experiencia vivida

Utilicé la técnica de observación participante que [Van Manen \(2016\)](#) define como un método: “...indirecto de recolectar material vivencial de los otros... trata de romper la

distancia que con frecuencia crean los métodos observacionales. La mejor manera de entrar en el mundo de la vida de una persona es participar en él” (p. 363).

Como instrumento de recolección de información utilicé una ficha de observación en la cual registré información general relacionada con la trayectoria vital del niño o la niña y la expresión corporal o «registro somático» del estudiante al hablar sobre sus experiencias vividas (Tabla 1).

Tabla 1
Ficha de observación cercana o participante.

Ficha de observación cercana o participante		Experiencias de corporeidad
Participante		p*
Información general		
Edad		
Género		
¿Con quiénes vive?		
Expresiones corporales (registro somático) observadas al dibujar y hablar sobre sus experiencias vividas (descripción)		
Modalidades	Proxémica	Cercanía/lejanía, mirada, sensibilidad/ indiferencia, posición de brazos y piernas, gestualidad
	Cinética	Dinamismo/estatismo, ligereza/pesadez, confianza/desconfianza, gestualidad
	Enfática	Sintagmas relevantes, tensión/distensión, movimientos faciales
	Fluxión	Rigidez/espontaneidad, posición de brazos y piernas

* En este cuadro se nombra cada participante reservando su identidad.

Me centré en aquellas expresiones corporales que utilizamos cotidianamente en los procesos de intercambio estético, de comunicación verbal y no verbal, buscando observar el cuerpo en las modalidades del eje simbólico de la dramática (Mandoki, 2006). La información de este ejercicio intercorporal la consigno en la ficha de cada participante como el insumo para desarrollar el análisis descriptivo dentro del proceso fenomenológico-hermenéutico del cual emergen las corpografías o grafías que muestran un cuerpo singular marcado con las experiencias vividas.

La segunda técnica utilizada es la anécdota. Para Van Manen (2016) “las anécdotas... pueden crear para el escritor y el lector la experiencia de presencia, cercanía, proximidad en el lugar o el tiempo” (p. 275). Las anécdotas permiten revivir experiencias —personales o ajenas— de manera cercana y reflexiva.

Con el uso de la ficha anecdótica (Tabla 2), tomo información sobre la experiencia vivida de cada participante que convierto en el insumo para la reelaboración de cada anécdota,

permitiéndome realizar el análisis interpretativo del cuerpo en su trayectoria vital y produciendo lo que he denominado *corpologías* que, desde mi perspectiva investigativa, constituyen una visión amplia de la corporeidad que vincula la trayectoria vital del sujeto evidenciando situaciones y fenómenos socioculturales que lo han marcado somáticamente.

Tabla 2

Ficha anecdótica sobre las experiencias de corporeidad.

Ficha anecdótica	Experiencias de corporeidad
Participante	P*
Expresa en pocas palabras qué sucedió	
¿Dónde sucedió?	
¿Cuándo sucedió?	
¿Quiénes estaban allí?	
¿Qué cicatrices quedaron?	

* En este cuadro se nombra cada participante reservando su identidad.

Reflexionar sobre la experiencia vivida

Aquí profundizo en las anécdotas, buscando acceder a las estructuras de sentido o temas. [Van Manen \(2016\)](#), refiriéndose a este momento, manifiesta: “El análisis temático se refiere al proceso de recuperar las estructuras de sentidos que están implicados y dramatizados en la vivencia humana representada por un texto” (p. 364). Este análisis temático lo desarrollo en tres lecturas:

Una lectura holística a partir de la pregunta ¿Qué frase puede captar, como un todo, la experiencia vivida? (el tema central).

Una lectura selectiva que parte de la pregunta ¿Qué palabras parecen enfatizar el sentido de la experiencia vivida? Las palabras que surgen las resalte y busqué capturar los sentidos fenomenológicos mediante párrafos reflexivos, interpretativo-descriptivos.

Una lectura línea por línea que parte de la pregunta ¿Qué frases me revelan el sentido de la experiencia vivida? Busqué en este ejercicio capturar frases o párrafos que permitieron profundizar en el sentido fenomenológico de la vivencia.

Para la realización del anterior proceso utilicé como instrumento una ficha de análisis temático que me permitió organizar los temas o estructuras de sentido de cada caso particular (Tabla 3). Este proceso me aportó reflexiones del cuerpo de cada niño y cada niña como corporeidad; al mismo tiempo, constituyeron el insumo para la construcción del texto fenomenológico.

Tabla 3

Ficha de análisis temático.

		Análisis temático	Experiencias de corporeidad	
Participante	P*	Proceso		Frase
Reflexión macrotemática	Enfoque de lectura holística (Discursos del cuerpo)			
	¿Qué frase puede captar, como un todo, la experiencia vivida? (Tema)			
Reflexión microtemática	Enfoque selectivo		Palabras resaltadas	(Párrafos reflexivos resultantes)
	¿Qué palabras parecen enfatizar el sentido de la experiencia vivida?			
	Enfoque detallado		Frases reveladoras	(Párrafos reflexivos resultantes)
	¿Qué frases me revelan el sentido de la experiencia vivida?			

* En este cuadro se nombra cada participante reservando su identidad.

Escribir-reflexionar sobre la experiencia vivida

A partir de los análisis temáticos, tomé elementos escriturales con las estructuras de sentido de las experiencias de corporeidad y las usé en la construcción del texto fenomenológico. Para Van Manen (2003), este momento busca “diseñar una descripción inspiradora y recordatoria de acciones, conductas, intenciones y experiencias de los individuos tal como las conocemos en el mundo de la vida” (p. 37). Es una construcción reflexiva-escritural que los fenomenólogos denominan texto fenomenológico.

A continuación, lo expongo como reflexión reveladora del sentido de las experiencias de corporeidad indagadas.

Resultados

Texto fenomenológico: experiencias de Corporeidad: comprensiones desde la experiencia vivida

El proceso comprensivo de las experiencias de corporeidad

¿Qué es comprender en esta perspectiva? Van Manen (2016) nos dice que “la comprensión fenomenológica es existencial, emotiva, activa, relacional, encarnada, situacional, temporal, técnica, teórica y no teórica” (p. 76). También nos dice que la comprensión en fenomenología es un conocimiento participativo, encarnado, situado y relacional (Van Manem, 2016)³. Esto significa el involucramiento del investigador con lo investigado, en mi

³ Tomado de www.phenomenologyonline.com el 18 de enero de 2022.

caso, con los niños y las niñas matriculados en la escuela Sadequi; mis estudiantes, quienes me invitan a comprender las experiencias de corporeidad desde una mirada corporal, sensible y estética. Las experiencias vividas que emergen en la actividad del dibujar y conversar de los niños y las niñas, en donde yo como maestra también dibujo y converso, me conmueven, generan contactos, conexiones intercorporales con los otros a través de la voz, el gesto, la mirada, el movimiento y la emotividad.

Cuando uno de los niños participantes en la investigación dice: “Sentí que se me abrió la cabeza y chorreaba mucha sangre” (Estudiante 1), en ese momento evocamos el instante y vivimos lo sentido por él, encarnadamente; cuando otro niño participante en la investigación, recuerda su experiencia vivida en la pandemia por el Covid-19 y dice: “Finalmente, pudimos volver a la escuela. Ese fue el día más bacano porque me encontré con mis amigos y jugamos mucho tiempo” (Estudiante 2), todos recordamos la experiencia del retorno a clases presenciales corporalmente, sentimos esa alegría de volver a estar juntos, en contacto corporal, es decir, estrechamente.

¿Qué Comprensiones he Alcanzado sobre la Corporeidad?

La corporeidad es una *composición* que permite la organización de todas aquellas dimensiones o componentes que configuran al sujeto como cuerpo en despliegue experiencial: su sensibilidad, su expresividad, su historia personal, sus relaciones. Esto significa que no es una dimensión o una cosa, es un conjunto de dimensiones, es un todo coherente con sus partes: tiene el don de conjuntar, unir todos los procesos del sujeto en su cuerpo dotándolo de sentido, de autenticidad. La corporeidad es, también, el fenómeno que nos hace únicos e irrepetibles como obra de arte de la vida, geodiseño en su interacción con el contexto.

La corporeidad involucra lo que el sujeto es hoy en el presente con lo que el sujeto ha sido en el pasado: es una mezcla interactiva de las huellas o marcas (visibles e invisibles) que han dejado las experiencias vividas en el sujeto con las experiencias del aquí y del ahora. Además, es una construcción permanente que se dibuja y redibuja a lo largo de toda la existencia de cada sujeto gracias a la experiencia. Indudablemente, habrá rasgos que resaltan más que otros en cada sujeto, de acuerdo con su particularidad constitutiva y su contexto; sin embargo, cada experiencia muestra una corporeidad nueva, reconfigurada.

Desde una mirada sensible y a partir de mi análisis del cuerpo de los niños y las niñas en la escuela, comprendo la corporeidad como la manera de *Sentir, Estar y Ser* en el mundo. La primera condición del cuerpo es su vinculación sensible con su contexto: la corporeidad es estesis (sensible) por naturaleza, tiene una dimensión háptica que apertura al sujeto al *tocar y dejarse tocar* por el otro, por lo otro —el mundo de la vida. No es posible la dimensión ética del «Estar» sin la instalación previa del *Sentir* en la composición subjetiva de la corporeidad. El cuerpo sensible es el sustento del cuerpo ético: las actuaciones y disposiciones éticas están imbricadas sensiblemente en el cuerpo y nos permiten situarnos como sujetos cívicos (políticos) en el mundo. El *Estar* es el acontecimiento que hace posible el contacto respetuoso con la vida, con los otros, con la tierra; el *Estar* es la condición activa del *Sentir* en relación y ambas dimensiones instalan el *Ser*: *Somos* porque primero *Estamos*, y *Estamos* porque primero *Sentimos*. La corporeidad emerge desde la condición sensible, opera desde la condición situada y, finalmente, se muestra como *Ser* en el cuerpo.

Por último, comprendo la corporeidad como una metaexperiencia, es decir, una experiencia de experiencias. Esto significa que en cada metaexperiencia se conjugan, con diferente intensidad y de acuerdo con cada circunstancia, las experiencias vividas que han marcado nuestras trayectorias vitales.

Rasgos encontrados en las corporeidades individuales

La corporeidad es una experiencia sinérgica

La corporeidad es sinérgica, integra todos los sentidos y aspectos del sujeto en su transcurrir corporal por el mundo de la vida. Cuando el Estudiante 1 describe en su experiencia vivida: “Sentí que se me abrió la cabeza y chorreaba mucha sangre”, todos sus sentidos percibían el acontecimiento de manera intensa por el trauma; *sentí* hace parte del tacto, la piel, y lo vincula a la vista cuando dice *se me abrió*, y con el oído al expresar *chorreaba*.

La corporeidad conjunta todos los sentidos en la experiencia con el mundo. Toda experiencia (traumática o reconfortante) permea el cuerpo y abre la corporeidad al acontecimiento en toda su sensibilidad corpórea. Todos los sentidos se encuentran vinculados íntimamente en la corporeidad, la cual actúa como composición, obra de arte que une todos los elementos dentro de ella para configurar un todo de sentido estético. La corporeidad me permite sentir lo que escucho, lo que veo, lo que gusto, lo que huelo y lo que pienso a través del tacto, la piel. Esto no significa que la corporeidad se reduzca a la piel en sí misma; lo que indica es que opera principalmente a través de ella, ya que provee del tejido sensitivo que cubre la totalidad del cuerpo. Pero no se queda en la exterioridad, penetra profundamente hasta los intersticios de la subjetividad.

La corporeidad fluye como historicidad

La corporeidad es una composición en historicidad, es decir, conjunta las experiencias vividas en la trayectoria vital del sujeto y opera transformaciones. Ninguna experiencia vivida se desperdicia en el proceso incesante y cotidiano de construcción de la corporeidad. Todas las interacciones en los intercambios estéticos del sujeto con el mundo de la vida – con los otros y con lo otro– tienen capacidad semiótica y estética, es decir, significan algo en la existencia subjetiva y al mismo tiempo representan algo en su cotidianidad relacional.

Los recuerdos son experiencias vividas que han dejado marcas somáticas (visibles o invisibles), pero profundas en el nivel óntico porque configuran identidades. El Estudiante 3, en su experiencia vivida, recuerda: “...me cogieron más de diez puntos quedándome una cicatriz enorme”. Las marcas somáticas, aunque no sean acogidas y reconocidas por el sujeto, configuran una forma de sentir, estar y ser en el mundo que nos identifica ante los otros en el intercambio estético. Las experiencias vividas se encarnan y dejan huellas profundas que permean y configuran nuestra corporeidad.

Desde mi perspectiva, la corporeidad fluye circularmente en espiral, desde la expresividad corporal del aquí y el ahora hasta la historicidad del recuerdo que se ha plasmado en nuestra trayectoria vital como experiencia vivida. Esta última, constituye el elemento fundante de nuestra historicidad y, por tanto, de nuestra corporeidad; es a partir del cúmulo de experiencias vividas que configuramos nuestras trayectorias vitales en el contacto con el mundo de la vida. Para [Merleau-Ponty \(1994\)](#), la corporeidad se instala en una temporalidad, lo que le permite al sujeto “...su opacidad y su historicidad” (p. 254).

La corporeidad es relacional por naturaleza

Nuestra condición de *estesis* (Mandoki, 2006) nos abre al mundo y nos sumerge en él hasta tal punto que nuestra existencia no sería posible sin este. Estamos en el mundo a través de relaciones, con otros sujetos, con otras formas de vida, con otras formas de no vida, con nosotros mismos. La corporeidad nos permite esa multiplicidad de relaciones, a través de las cuales nos manifestamos de manera diversa según cada circunstancia.

Las relaciones transforman nuestra corporeidad y la corporeidad transforma nuestras relaciones. Ese es el sentido que quiere expresar el Estudiante 4 cuando afirma: “Finalmente, pudimos volver a la escuela. Ese fue el día más bacano porque me encontré con mis amigos y jugamos mucho tiempo”. Para el Estudiante 4, lo más importante de la pandemia fue el regreso a la presencialidad de la escuela, es decir, a sus relaciones; estas significan enormemente en su existencia, su corporeidad se nutre a través de ellas.

El aspecto relacional de la corporeidad nos sitúa en el mundo como seres interdependientes, comunitarios, que requerimos de los otros para suplir nuestras necesidades. Aquí se instala la cotidianidad constitutiva que caracteriza toda existencia y en donde vivimos de manera experiencial la mayor parte de nuestras vivencias (Van Manen, 2016). La atmósfera propicia para las relaciones es la cotidianidad que se configura precisamente en las conexiones que establecemos a través de estas; no hay cotidianidad sin la existencia de relaciones. La cotidianidad, desde esta perspectiva, es una red de interacciones cruzada por multitud de relaciones. Puedo relacionarme con el mundo gracias a mi cuerpo, a la corporeidad que me irradia, “...es por mi cuerpo que comprendo al otro, como es por mi cuerpo que percibo cosas” (Merleau-Ponty, M. 1994, pp. 202-203).

La corporeidad es profundamente vincular

El vínculo significa también el estar conectados. Cuando hablamos de las relaciones intercorporales, preferimos hablar de vínculos afectivos; de esta forma, el *encadenamiento* generalmente es libre y buscado por empatía, por amor o por pasión. Aquí es importante resaltar que existen vínculos que deshumanizan como aquellos que crean dependencias y aunado a ello, lo que Bateson (1985) ha denominado *doble vínculo*, que connota una situación comunicativa incongruente a nivel lógico en donde se presentan unos fenómenos característicos que afectan al individuo. Se trata de situaciones reiteradas desde la infancia en donde existen dos canales comunicativos que se contradicen.

Desde la perspectiva de este trabajo investigativo, el vínculo es una relación, pero en un nivel profundo que entraña donación, afectos y compromisos de diversa índole. Este, es una relación de doble sentido, por eso su etimología latina significa *encadenar*, y los eslabones de las cadenas se agarran el uno con el otro en una relación horizontal. El vínculo constituye la cualidad que tiene la corporeidad para cohesionar relaciones afectivas, sensibles y empáticas. Aún en las situaciones de mayor dificultad, los vínculos afectivos generan confianza y fortalecen nuestra respuesta emocional ante la adversidad. Es así como el estudiante 4, en su experiencia, relata: “Todos los de mi familia se enfermaron y yo los cuidé. Era muy duro verlos sufrir, pero gracias a Dios se curaron”. El vínculo siempre es sensible a las afectaciones de los otros, actúa con *tacto*, es decir, como una orientación hacia el bien del otro (Van Manem, 2016).

El vínculo entraña siempre una relación corporal; sin embargo, no toda relación se configura en vínculo. Para ello se requiere una sensibilidad enorme, el sentido del *tacto*. Los vínculos se fortalecen con la interacción y los intercambios estéticos. El vínculo es ético y estético porque reconoce al otro como importante y le hace sentirlo efectivamente en la cotidianidad.

La corporeidad es maravillosamente diversa

La corporeidad es indiscutiblemente diversa porque conjunta toda la singularidad corporal y subjetiva de la persona. Aunque las experiencias vividas en las trayectorias vitales de los sujetos sean similares –aun siendo hermanos gemelos que han vivido las mismas circunstancias, los mismos padres, las mismas oportunidades, los mismos privilegios, las mismas obligaciones, el mismo grado, la misma edad– su corporeidad es distinta.

La corporeidad no es un calco, no es una imitación, es una manera singular de **Sentir, Estar y Ser en el mundo**. Tomemos las experiencias vividas de Estudiante 1 y Estudiante 5, quienes relatan situaciones idénticas en sus experiencias vividas: “Me cogieron siete puntos internos y me quedó esta cicatriz”; “...me cogieron más de diez puntos quedándome una cicatriz enorme”. Como podemos observar, los sintagmas son casi idénticos, narran la misma situación, y al revisar la información de sus trayectorias vitales Estudiante 1 y Estudiante 5 coinciden en la mayoría de los aspectos. Sin embargo, en el registro somático que me muestra la corpografía, el Estudiante 1 evidencia superación del trauma de la cicatriz que quedó en su rostro (en la frente), y el Estudiante 5 muestra en su corpografía que aún permanecen huellas psicológicas de afectación frente a la cicatriz que le quedó en su brazo izquierdo. Ambos han asumido su experiencia vivida de manera distinta y esto se debe a que su corporeidad es única e irrepetible.

Esta situación especial de la corporeidad nos abre la reflexión frente a propuestas y programas que intentan promover corporeidades prediseñadas bajo el pretexto de la formación y el desarrollo humano. La corporeidad no se impone porque viene cimentada desde antes del nacimiento del sujeto bajo unas circunstancias que son irrepetibles.

La corporeidad se configura y reconfigura dentro de un contexto

El entorno próximo afecta al sujeto y transforma la corporeidad; de igual manera, los fenómenos políticos, culturales, sociales, entre otros, que se han ampliado a todo aquel que, mínimamente, tenga un dispositivo tecnológico o disponga de algún medio de comunicación. Pero no se reduce a esto: las implicaciones sociales de los fenómenos que ocurren en cualquier país del mundo repercuten en nosotros, aunque nos consideremos aislados o desconectados. Basta con ir a la tienda para encontrar, por ejemplo, cómo subió el precio de los cereales debido a la guerra.

El contexto moldea nuestra corporeidad de alguna manera; aun cuando asumamos una postura crítica frente a esta o aquella situación o fenómeno, dicha postura es motivada también por el contexto. Somos, estamos y sentimos de acuerdo a la percepción que tengamos de este y también de cómo nos perciba el contexto. En la experiencia vivida de Estudiante 3, relata que “...por la TV dijeron “hay una pandemia por Covid y está matando a muchísimas personas en Europa”. A el Estudiante 3, los medios de comunicación le mostraron una situación desoladora que, aunque se situaba en Europa, iba a llegar hasta su casa.

La estudiante 3 sintió terror, como muchos de nosotros al escuchar este tipo de noticias, y el miedo mediático propicio múltiples crisis personales, familiares y sociales.

La casa y la escuela constituyen lugares especiales en donde forjamos nuestras corporeidades día a día, en el contacto y la relación con el otro y con lo otro; de alguna manera, estos lugares significan y se incorporan profundamente. Este es el sentir del Estudiante 5 y el Estudiante 2: “Lo mejor de todo fue cuando volvimos a la escuela, me sentí libre”; “Finalmente, pudimos volver a la escuela. Ese fue el día más bacano porque me encontré con mis amigos y jugamos mucho tiempo”. Para el Estudiante 5 y el Estudiante 2, quienes en sus anécdotas relatan su experiencia vivida en la pandemia por el Covid-19, la experiencia de retornar a la escuela en la presencialidad corporal significa un acontecimiento inigualable y grandioso.

La corporeidad es una configuración en sensibilidad estética

La sensibilidad me lleva a la experiencia sensible del otro y de lo otro en el intercambio estético. “A los pocos días murió, se fue mi hermanito y yo quedé tan triste porque él era un niño inocente que merecía todo para vivir” (Estudiante 7). El sentir me lleva a la compasión, es decir, a vivir el sufrimiento del otro para, de cierto modo, buscar hacerlo más llevadero. La sensibilidad es la apertura de la corporeidad como experiencia estética del otro –para su reconocimiento– y de lo otro –para su admiración y respeto–. La sensibilidad le permite a la corporeidad su fluir como geodiseño de la vida, como obra de arte de la tierra misma.

La sensibilidad también implica la presencia prereflexiva del *estar ahí* como estar en situación, en contexto, en relación. Implica la presencia corporal y no corporal (recuerdo), el contacto sensible en el reconocimiento afectivo de corporeidades porque la corporeidad es presencia, intercambio estético y ético. Y es precisamente en ese «estar ahí» como presencia que las situaciones del contexto se encarnan y afloran emotivamente, especialmente cuando nos preocupamos por las personas con las cuales hemos creado vínculos afectivos. Gracias a que la corporeidad es sensible puede configurarse como geodiseño.

La corporeidad está sometida a los límites de la contingencia

La corporeidad es composición desde la condición contingente del cuerpo del sujeto. Al estar expuesto al contexto, a los flujos del tiempo y del espacio, el cuerpo –como *cuerpo vivido*– es cuerpo afectado, necesitado, limitado. En cierta forma, y en consonancia con el existencialismo, es cuerpo arrojado a la muerte (Heidegger, 1927). Esto significa que está sometido a la finitud, a la debilidad, a la enfermedad, al sufrimiento, a la muerte. La experiencia de Estudiante 7 evoca esta situación: “Mi papá se murió el mismo día del cumpleaños de mi hermana y eso fue terrible para ella”. En esta anécdota es posible descubrir la contingencia del cuerpo como un transcurrir hacia la muerte como última experiencia del sujeto; también puedo descubrir la contingencia en el recuerdo del nacimiento durante el cumpleaños.

¿Qué conexiones pedagógicas emergen de las comprensiones de las experiencias de corporeidad?

La experiencia de pandemia por el Covid-19 fue una experiencia catastrófica, especialmente para los niños y los adolescentes, principalmente por la afectación de sus relaciones

interpersonales en la escuela. Esta evidencia revela la condición corporal que muestran los niños, las niñas y adolescentes en el escenario escolar pospandemia y la necesidad urgente de enfocar nuestras prácticas educativas a atender lo que ha estado desatendido en la escuela: el cuerpo, la corporeidad. Hacia este propósito tienden las conexiones pedagógicas que, desde mi mirada y después de haber desarrollado esta investigación (en cierre-apertura), emergen como reflexiones desde mi experiencia vivida y en posibilidad de enriquecer escenarios educativos y relaciones pedagógicas.

La praxis docente, entendida como la cotidianidad de la interacción corporal en la escuela, entraña la necesidad de establecer relaciones significativas superando la visión tradicional de un proceso educativo vertical, autoritario e impersonal que juega con el anonimato del estudiante e impone el punto de vista del docente. La relación pedagógica es profundamente respetuosa por la realidad particular de cada niño, por su corporeidad singular y única. Por lo tanto, al interactuar con ellos en la escuela, es fundamental comprenderlos y reconocerlos como seres diversos. Desde esta perspectiva, encontramos que hay implícita en la relación pedagógica la necesidad del encuentro intercorporal que permita escuchar a los niños, para propiciar conversaciones sobre sus necesidades, sus historias personales y sus circunstancias particulares (Van Manen, 2010, pp. 41 y 63).

Por otra parte, la relación pedagógica concibe al niño y a la niña desde su contexto: “La pedagogía siempre considera el contexto más amplio” (Van Manen, 2016, p. 67); un contexto que es próximo, regional y global, porque existe la consciencia de que los acontecimientos sociales, culturales, tecnológicos, entre otros, nos afectan ineludiblemente. La relación pedagógica se instala y se sitúa bajo un enfoque sensible desde el «tacto»:

El tacto es el lenguaje práctico del cuerpo, es el lenguaje de la acción en los momentos pedagógicos... El tacto, tal y como lo experimentamos en nuestra vida activa con los niños, es una consciencia sensible de nuestro *self* subjetivo mientras actuamos. (Van Manen, 2016, p. 133).

De esta manera, cuando utilizo el *tacto* despierta en mí una sensibilidad especial, una preocupación diligente, un cuidado respetuoso por el avance de cada niño y cada niña (el «tacto» individualiza la relación para crear vínculos) en el aula; por reconocer en él y en ella una singularidad particular, maravillosa, única que se ha ido construyendo dentro de una trayectoria vital específica e irrepetible: estoy ante un *geodiseño* de la vida, una obra de arte en constante creación, una corporeidad que se compone permanentemente y yo, como maestra, puedo influir positivamente para que cada uno y cada una viva esa experiencia poética sin tropiezos nefastos.

La corporeidad es una construcción y esa es la posibilidad que tengo en el aula para potenciar su proceso desde el reconocimiento del cuerpo en su expresividad particular, en sus experiencias vividas, en su trayectoria vital. Por eso, el docente que siente la necesidad y reconoce la importancia de la relación pedagógica, desde el tacto pedagógico, está llamado a realizar los procesos fenomenológico-hermenéuticos que he desarrollado en esta investigación o similares para comprender al estudiante desde las descripciones corpográficas, las interpretaciones corpológicas y las reflexiones comprensivas de su corporeidad. De esta forma la praxis pedagógica como reflexión que orienta hacia la construcción del otro será pertinente, respetuosa, reconocedora, encarnada y transformadora.

La relación pedagógica desde el tacto, desde la piel, es fundamentalmente háptica, requiere la experiencia del tocar sensiblemente y dejarse tocar metafóricamente hablando. Por lo tanto, como ya lo expresé, no se circunscribe a simplemente juntar un cuerpo con otro cuerpo; trasciende la mirada física y abarca la expresión corporal, los lenguajes gestuales, orales y escritos. El tocar implica el ser sensible, el cubrir con mi piel para reconocer, admirar, sustentar, compadecer, acompañar, orientar; ser sensible para comprender su enigmático cuerpo que encierra infinidad de tesoros de sentidos vividos en sus experiencias acumuladas; ser sensible para comprender una historia de vida a veces traumática y violentada que repercute en el aquí y en el ahora con situaciones disruptivas que muchos rechazan ciegamente.

Esta perspectiva del ser docente nos abre a la importancia de las relaciones empáticas, significativas, que permitan la emergencia de vínculos afectivos; precisamente, una de las tareas del maestro, desde el tacto, debe ser la constatación de los vínculos en la existencia del niño y la niña porque es un indicador que nos puede mostrar el grado de vulnerabilidad frente a las adversidades y a su entorno.

El cuerpo encierra toda la historia de vida del niño y la niña, allí podemos descubrir el origen de las huellas que muestra, guarda y oculta el cuerpo y que se relacionan con las experiencias vividas en su contexto próximo, regional y global porque se conecta con las trayectorias vitales de este. Este contexto que denota un tiempo y un lugar, unos acontecimientos que permean profundamente la corporeidad de cada uno, su manera de Sentir, Estar y Ser en el mundo de la vida: su manera de expresarse y mostrarse en la interacción cotidiana del encuentro escolar. Esta comprensión expande nuestra experiencia estética frente al cuerpo del otro y su circunstancia contextual. De esta manera, como docente adquiero una comprensión estratégica que me permite orientar y reorientar mi praxis educativa de acuerdo con las necesidades, inclinaciones, expectativas y situaciones de cada niño y niña.

Discusión y conclusiones

El objetivo de la presente investigación era comprender las experiencias de corporeidad en las trayectorias vitales de los niños de una escuela pública en Colombia a partir del desarrollo de tres objetivos específicos: describir, interpretar y reflexionar sobre la experiencia vivida y la corporeidad en las trayectorias vitales de los participantes. Con una metodología que incluye los momentos del método fenomenológico-hermenéutico de [Van Manen \(2016\)](#) y elementos de las estéticas cotidiana y expandida, logré comprensiones profundas del cuerpo de los niños y las niñas participantes y de sus corporeidades que se evidencian en los hallazgos mencionados, dando respuesta al objetivo general y a cada objetivo específico planteado: las corpografías o descripciones del cuerpo, las corpologías o interpretaciones del cuerpo como el punto que vincula la corporeidad con la trayectoria vital de cada uno y las corporeidades individuales que emergen en cada subgrupo de experiencias vividas a partir de las estructuras de sentido.

De este hallazgo emerge el texto fenomenológico *Experiencias de corporeidad: Comprensiones desde la experiencia vivida*, como una reflexión reveladora que muestra

las comprensiones de las corporeidades de los niños y las niñas participantes y su conexión pedagógica reflexiva que enriquece mi praxis como maestra. En el texto fenomenológico expongo una comprensión que mejora la percepción de la corporeidad de manera novedosa incluyendo en su conceptualización la dimensión sensible del *Sentir*. La sensibilidad como la dimensión primera que instala en la experiencia la dimensión ética del *Estar* y la dimensión ontológica del *Ser*: solo desde la sensibilidad del cuerpo podemos reconocer cómo estamos y quiénes somos en el mundo. Esta mirada me lleva a exponer que la corporeidad la comprendo novedosamente como la manera de *Sentir*, *Estar* y *Ser* en el mundo.

El texto fenomenológico ofrece valiosos aportes pedagógicos que se expresan como conexiones en posibilidad educativa, con el propósito de permitir una relación pedagógica basada en la empatía y en el reconocimiento del cuerpo, de la corporeidad que se configura en las trayectorias vitales de los niños que cursan el nivel de básica primaria. Parto de la comprensión de la corporeidad como una construcción permanente que se configura a partir de la experiencia, lo que implica la posibilidad de incidir, desde la praxis educativa, en este proceso maravilloso y único de su trayectoria vital.

Con la metodología de este trabajo, cualquier docente con sensibilidad pedagógica por sus estudiantes puede desarrollar un proceso comprensivo de las corporeidades de ellos y ellas elaborando corpografías, corpologías, corporeidades individuales y la comprensión profunda de la corporeidad específica de su grupo. Esto permite la emergencia de relaciones empáticas y respetuosas en el proceso educativo en donde el estudiante tiene claro que su sentir, estar y ser le importa a alguien y que el aprendizaje está diseñado para fortalecer precisamente su corporeidad y potenciar su existencia.

Como conocimientos significativos y novedosos exalto en este trabajo la metodología que integra los momentos del método fenomenológico-hermenéutico con elementos teóricos de las estéticas cotidiana y expandida y las trayectorias vitales. También son significativas las comprensiones sobre la corporeidad que amplían el conocimiento sobre esta categoría. Finalmente, se abre un abanico de posibilidades pedagógicas para su concreción en el aula enriqueciendo la praxis educativa docente.

Como recomendaciones que se pueden aplicar en futuras investigaciones considero las siguientes:

- El uso del modelo octádico (Mandoki, 2006) con todos sus registros y modalidades en la retórica y en la dramática para un conocimiento más profundo del cuerpo.
- La ampliación de la comprensión de la corporeidad desde áreas como la neuro-fenomenología.
- Los hallazgos obtenidos en este proceso investigativo permiten su transferibilidad a otras investigaciones y a la praxis docente en el aula.
- En términos pedagógicos concretos, los resultados de esta investigación sugieren que campos formativos como la educación artística y la educación física pueden verse beneficiados de modo directo e inmediato. Tomando en cuenta la centralidad explícita del cuerpo con la metodología aquí desarrollada, hay posibilidades de impulsar prácticas pedagógicas en las que el cuerpo deje de ser un instrumento, como

tradicionalmente se lo ha considerado, y pase a ser un fin en sí mismo del desarrollo y el aprendizaje. Pero en esta transición teleológica del cuerpo, por lo pronto en la educación artística y en la educación física del nivel básico, deben tenerse en cuenta algunas previsiones apenas sugeridas en esta investigación. Una de ellas, y quizás la más soterrada, es la que consiste en subvertir el dualismo mente-cuerpo ahora a favor del cuerpo en menoscabo de la mente. Una segunda previsión se refiere a la implicación del docente como sujeto experiencial involucrado en su propia naturaleza fenomenológica. Estas y otras previsiones son plausibles dirigiendo la mirada a la formación docente como acción institucional y al mismo tiempo como orientación formativa.

La investigación, integra la fenomenología hermenéutica con el modelo octádico de la estética cotidiana de [Mandoki \(2006\)](#) y elementos teóricos de la estética expandida de [Noguera et al. \(2020\)](#), ofrece una metodología novedosa que permite una comprensión profunda de la corporeidad como experiencia vivida, superando dualismos y abordando la corporeidad desde perspectivas fenomenológicas y estéticas integradoras. Este enfoque resuena con las indagaciones de [Águila y López \(2019\)](#), [Barbosa et al. \(2019\)](#), y [Rivera \(2018\)](#), quienes desde distintos ángulos han señalado la necesidad de incorporar la corporeidad en la educación de manera holística, considerando la intersección entre cuerpo, tecnología, y poshumanidad, y abordando la corporeidad en contextos de marginalización y reclusión. Asimismo, la relevancia de superar la tradicional dicotomía cuerpo-mente en la educación física y expandir la comprensión de la corporeidad en la práctica pedagógica es un eco de las preocupaciones planteadas por [Contreras \(2021\)](#) y [Navarrete \(2021\)](#), quienes critican las concepciones reduccionistas y eurocéntricas en la educación de la corporeidad.

Por otro lado, [Arcila \(2015\)](#) y [Mosquera et al. \(2016\)](#), que exploran la corporeidad desde la perspectiva del arte y la inclusión en la educación física, subrayan la importancia de abordar la corporeidad desde una dimensión que reconozca su complejidad y su papel en la configuración de identidades y relaciones sociales. Esto se complementa con los resultados del presente estudio que destaca la corporeidad como una experiencia de ser, estar, y sentir, profundamente influenciada por las trayectorias vitales y el contexto socio-cultural de los individuos.

Por último, el trabajo de [Battán \(2012; 2015\)](#) y [Piedrahita y Muñoz \(2018\)](#), que se centran específicamente en la relación entre corporeidad y experiencia, dialogan directamente con los resultados del artículo, validando y profundizando la comprensión de la corporeidad como una dimensión integral y vivencial de la existencia humana, que trasciende la concepción tradicional del cuerpo en la educación.

[Van Manen \(2016\)](#) plantea que la comprensión profunda de las experiencias individuales permite revelar estructuras significativas que definen nuestra percepción del mundo, en concordancia con los hallazgos de nuestro estudio sobre la corporeidad en el ámbito educativo. Además, la inclusión de elementos teóricos de la estética cotidiana de [Mandoki \(2006\)](#) y la estética expandida de [Noguera et al. \(2020\)](#) proporciona un marco para interpretar cómo las experiencias estéticas, tanto en su dimensión cotidiana como expandida, juegan un papel crucial en la formación de las experiencias corporales de los estudiantes. Estas teorías respaldan nuestras observaciones sobre la importancia de la sensibilidad

estética y la interacción con el entorno en la constitución de la experiencia corporal, confirmando la relevancia de considerar estas dimensiones en la educación.

Finalmente, es importante reconocer como una limitación de este estudio el tamaño reducido de la muestra, compuesta por 8 participantes. Esta característica podría incidir en los niveles de precisión y generalización de los hallazgos. Adicionalmente, se observa un desbalance en cuanto a género, con una mayor participación de niñas en comparación con niños. Esta disparidad podría influir en la interpretación de los resultados y limitar la capacidad del estudio para representar de manera equitativa las experiencias de corporeidad en el contexto educativo desde perspectivas de género diversificadas. Estas limitaciones deben ser consideradas al evaluar las conclusiones derivadas de la investigación y en el diseño de futuros estudios en esta área.

Referencias

- Águila, C., & López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación. una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 413-421. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761710>
- Arcila, J. (2015). Corporeidad, arte y escuela. *Magazín Aula Urbana*, (97), 1-4. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/343/330>
- Barbosa, S., Turri, F., & Román, D. (2019). *Actas de la IX Jornadas Nacionales de Antropología Filosófica: Cuerpo*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Carlos Lohlé S. A.
- Battán, A. (2012). Corporeidad y experiencia: una relectura desde la perspectiva del giro encarnado. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(63-64), 29-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7658612>
- Battán, A. (2015). Corporeidad y experiencia: una relectura desde la perspectiva de la encarnación (embodiment). *Itinerario Educativo*, 29(66), 329-345. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2225/1947>
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3238/323827304003.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. TAURUS.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2020). Curso de Sociología general I. *Conceptos fundamentales (Cursos del Collège de France, 1981-1983)*. Siglo XXI.
- Contreras, A. (2021). Concepciones del cuerpo en la educación de la corporeidad expresado en el discurso docente chileno. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 8(10), 262-276. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2980>
- Denzin, N., & Yvonna, L. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.

- Dewey, J. (1998). *Experience and Education, 60th Anniversary Edition*. Kappa Delta Pi lecture series.
- Duch, L., & Mélich, J. (2005). *Antropología de la vida cotidiana 2/1*. TROTTA.
- Elder, G. (1991). Lives and social change. En W. Heinz, *Theoretical advances in life course research (Status passages and the life course)*. Deutscher Studien Verlag.
- Elder, G. (2002). Historical times and lives: a journey through time and space. En E. Phelps, F. Furstenberg, & A. Colby, *Looking at Lives: American Longitudinal Studies of the Twentieth Century*. Russell Sage Foundation.
- Elder, G. (2006). The emergence and development of life course theory. En T. Mortimer, & J. Shanahan, *Handbook of the Life Course* (pp. 3-19). Springer.
- Elder, G., & Giele, J. (2009). *The craft of life course research*. The Guilford Press.
- Elseiver. (2019). *Metodología de investigación*. Elseiver S.L.U.
- Foucault, M. (2023). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI*.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 231-242.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- Gallo, L. (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal Funámbulos Editores*. Instituto Universitario de Educación Física. Grupo de Investigación en Educación Corporal.
<http://viref.udea.co/contenido/publicaciones/aproximaciones.pdf>
- González-Plate, L., & Sepúlveda, C. (2021). Investigación documental sobre el cuerpo y la corporeidad en la escuela. *Revista Educare*, 25(3), 567-582.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.31>.
- Habermas, J. (2012). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. PAIDÓS.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y Tiempo*. SCM Press.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Primero: Introducción general a la fenomenología pura*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2016). *La idea de fenomenología: cinco lecciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Mallarino, C. (2017). Anotaciones sobre el saber/poder a propósito del cuerpo en instituciones colombianas de educación formal. *Corpo Grafías Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 4(4), 92-109. <https://doi.org/10.14483/25909398.13665>
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales: prosaica II*. Siglo XXI.
<https://philpapers.org/archive/MANPEE.pdf>
- Marín, A. (2015). Los estereotipos de género en el contexto de la escuela con respecto a las proyecciones profesionales y laborales de los y las adolescentes de educación media del IED villa rica. *Tesis de Maestría en Investigación Social*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/167f89cb-89ed-4865-8d58-d0f47f3eee55/content>
- Marx, K. (2004). *Manuscritos Economico-Filosoficos de 1844*. Colihue.
- Marx, K. (2008). *El capital*. Siglo XXI.
- Méndez, C. E. (2020). *Metodología de la investigación: Diseño y desarrollo del proceso de investigación en ciencias empresariales (5ta edición ed.)*. Alpha Editorial.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta.
- Mosquera, L., López, S., & Arenas, M. (2016). Apuntes sobre el estado del arte de la experiencia corporal. *Lúdica pedagógica*, (23), 119-126.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01214128.4163>
- Navarrete, M. (2021). Navarrete Educación de la corporeidad en Latinoamérica y el Sur Global: El cuerpo como estrategia socioeducativa para el bienestar del ser humano. *Transformación*, 17(2), 206-218.
- Nietzsche, F. (2011). *La genealogía de la moral: un escritor polémico*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2019). *Así habló Zaratustra*. Verbum.
- Noguera, A. P. (2000). *Educación estética y complejidad ambiental*. Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales.
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/10011/anapatricianogueradeecheverri.2000.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Noguera, A. P., Ramírez, L., & Echeverry, M. (2020). Métodoestesis: Los caminos del sentir en los saberes de la tierra una aventura geo-epistémica en clave sur. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 11(3), 45-63.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22490/21456453.3897>
- Noguera, P. A. (2003). Schools, Prisons, and Social Implications of Punishment: Rethinking Disciplinary Practices. *Theory Into Practice*, 42(4), 341-350.
https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_12
- Ortega, P., & Villa, Y. (2021). La pedagogía crítica: sentires insumisos desde el devenir feminista. *Pensamiento, Palabra y Obra*, (26), 144-163.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17227/ppo.num26-14385>
- Ortiz-Chalarca, D., & Cardona-González, S. (2020). Tejidos que transitan en la escuela hoy: pedagogía/cuerpo/aprendizaje. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-20.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.3717>
- Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural. Tesis de Doctorado en Filosofía y Letras*. Universidad de Alicante.
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10115/1/Paredes-Ortiz-Jesus.pdf>
- Piedrahita, A., & Muñoz, R. (2018). La corporeidad del maestro: diálogos a partir de la experiencia. *Revista Cambios y Permanencias*, 9(1), 1213-1227.
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/8487/8429>

- Rivera, A. (2018). Corporeidad e institución: una mirada hermenéutica a los adolescentes en privación de libertad en la escuela de trabajo el redentor (eter). *Tesis de Maestría en Investigación Social*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14345/RiveraBlancoAndreaMarcela2018.pdf;jsessionid=83ADB0112BB547876D7D0530FF6D1BB1?sequence=1>
- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *ARTIGOS Sociologías*, 19(45), 300-335.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- Rodríguez, R. (2016). Reflexiones teóricas / metodológicas en los estudios de y sobre los cuerpos / corporalidades de las mujeres. En R. Rodríguez. *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. (ELMeCS) Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. Universidad Nacional de La Plata.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8564/ev.8564.pdf
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio, o De la educación*. Alianza Editorial.
- Trainer, J., Bazán, S., Porta, L., & Di Freanco, M. (2020). Concatenaciones fronteras: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis educativa*, 24(2), 17-34.
<https://www.redalyc.org/journal/1531/153163488003/153163488003.pdf>
- Van Manem, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Manem, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.